Estudios sobre la Educación

Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1

Andrea Alliaud



CENTRO EDITOR DE AMERICA LATINA

Foto de tapa: Bariloche 1901. Facilitada por la familia Acosta

1993 Centro Editor de América Latina S.A. Tucumán 1736, Buenos Aires

Este material se utiliza con fines exclusivamente didácticos

INDICE

III
ORIGENES DE LA PROFESIÓN DOCENTE Y UNA PECULIAR FORMA DE VINCULACIÓN CON EL SABER

Presentación

Transformar en Nación, un territorio habitado por una heterogeneidad de individuos suponía, entre otras cuestiones, lograr su integración moral y cultural. La formación del ciudadano con las peculiaridades descriptas a eso apuntaba. La extensión y desarrollo de la educación básica era el medio, ya que su carácter obligatorio, gratuito y laico garantizaba la sistematicidad y continuidad en la inculcación que un proceso transformador—de estas características—requería. En efecto, "la escuela está llamada a resolver un serio problema de dinámica moral mental.(...). Falta el vínculo de un común sentimiento, de aspiración única: tradición, historia, glorias o sacrificios comunes, nada existe de todos los atributos que caracterizan a las sociedades constituidas en Nación. Los hijos reflejan las idiosincracias sociales o de raza de los padres, y la escuela debe inculcarles alma nueva... Memoria, 1898, p.53, Esc. Norm. de C. de Uruguay. Inf. de Dirección).

Para que todo esto cobre vida. más allá de lo que las leyes declamaban, era fundamental crear un aparato escolar, desde una administración fuerte y centralizada, que asegurara la difusión de la enseñanza elemental y que, al mismo tiempo, propiciara la homogeneización de los saberes a impartirse. Por lo tanto, era necesario contar con una organización institucional acorde con semejantes finalidades. Horarios, programas, reglamentos, edificios, condiciones de ingreso y reclutamiento del personal adecuado, constituyen las premisas fundamentales del andamiaje que reclama la empresa de conformación de un sistema educativo de alcance nacional.

Dentro de este proceso debemos encarar el estudio de los *orígenes de la profesión docente*. Es decir, cuando el estado se hace cargo de la formación sistemática del maestro mediante instituciones específicas destinadas para tal fin. A partir de aquí podemos decir entonces que una práctica, la de enseñar, que hasta ese momento se venía realizando de manera más o menos espontánea requerirá—por parte de aquellos que la desempeñen—la posesión de ciertas destrezas y habilidades, certificadas por un título que la garantice. La constitución de un cuerpo de especialistas lo suficientemente homogéneo asegurará, así, un proceso unificado de inculcación cultural, del que se obtendrán ciudadanos homogéneos, librados de las "idiosincracias sociales o de la raza de sus padres". Dicha tarea alcanzará a su vez un mayor grado de efectividad en la medida en que es desempeñada por individuos considerados "legítimos" para llevarla a cabo.

Tal como sostiene Weber, las características determinantes de la institución escotar se adquieren desde el momento en que aparece un cuerpo de especialistas permanentes cuya formación, reclutamiento y carrera están reglamentados por una organización especializada y que encuentran en la institución los medios de asegurar con éxito su pretensión de monopolizar la inculcación legítima de la cultura legítima.[21]

Ahora bien, si pretendemos estudiar las características que configuraron la profesión docente en sus orígenes, pensando que esta tarea puede aportar elementos para comprender la práctica docente en la actualidad, hay varios interrogantes a enfrentar con el fin de ampliar el alcance de este estudio lo máximo posible.

En primer lugar, nos preguntaremos por la especificidad de la *función docente*, en el momento de surgimiento del sistema educativo nacional y de consolidación de la sociedad y el Estado moderno. El interrogante puede plantearse en los siguientes términos: ¿cómo fue definida, en sus orígenes, la tarea del maestro y qué propiedades derivan de tal definición? Asimismo, indagaremos sobre aquellas propiedades que derivan de la posición social del maestro de escuela, para lo cual tendremos en cuenta la existencia de otros grupos en el campo de la educación y la cultura. Pensamos que, al analizar la posición y el papel del enseñante, podemos rendir cuenta de las características constitutivas del magisterio como categoría social, esto es, en tanto se conforma como grupo de una estructura social dada.

En segundo lugar, nos abocaremos a estudiar cómo fue constituida la docencia, desde el Estado, tanto a nivel material como simbólico. En este caso, tendremos en cuenta el *proceso de creación y expansión* de las Escuelas Normales en todo el país con las sucesivas reglamentaciones, planes y programas, tendientes a afianzarlas, pero también analizaremos la lógica implícita en este proceso de constitución.

[21] En: Bourdieu y Passeron, 1977, p.15, op.cit.

En tercer lugar, nos preguntaremos por el aporte que otorgó la *formación docente, en tanto preparación sistemática y certificada con un título*. Consideraremos aquí el ajuste, léase "eficacia", entre el tipo de formación y las características de los sujetos que a ella se destinaban. De acuerdo con el análisis de Carlos Lerena, planteamos el siguiente interrogante: "¿cómo produce y reproduce el sistema escolar las características principales de sus propios agentes y cómo éstos en tanto grupo, constituyen una materialización y encarnación de la estructura de ese sistema?" (Lerena, 1987, op. cit, p. 442).

Para finalizar, nos centraremos en las *propiedades materiales* que caracterizaron al magisterio en sus orígenes y en las *representaciones socialmente producidas*, sobre los maestros. Nuevamente aquí es imprescindible trabajar con la posición social de los distintos grupos, de los cuales tales representaciones provienen y, en relación con eso, el poder constitutivo hacia el grupo al que refieren (los maestros).

1. *Hacia la definición de la "profesión" docente*

a) El maestro: difusor de "cultura"

Cuando la instrucción primaria se institucionaliza e integra al sistema escolar, es posible remitir a la "cristalización" o surgimiento del maestro como grupo social. En este proceso constitutivo se definirá tanto el papel como la posición del maestro en la estructura social. Presentaremos, a continuación, un análisis de las rasgos que fue asumiendo la posición del maestro refiriéndonos, en primer lugar, a la definición de su tarea específica.

De un modo general, podemos decir que bajo la "tarea formal" de alfabetización, el maestro de escuela tuvo que desempeñar la "tarea real" de difundir un nuevo orden cultural que se estaba conformando. Precisamente, a través del desarrollo de esta actividad, destinada a las mayorías "incultas", se buscaba lograr una especie de "regeneración" social. En el proyecto educativo dominante, transformar a la población suponía formar individuos predispuestos a reconocer y respetar "la" cultura. Aunque esto no significaba apropiación en el primer caso, ni participación real en el segundo.

Desde esta perspectiva, sólo es cultura legítima la que transmite la escuela. Todo lo que se diferencie no merece una denominación tal. Sin embargo, la apropiación de la cultura "escolarizada" (por la cual el analfabeto dejaba de ser un "insulto") no significaba acceder a los saberes o conocimientos relevantes, implicaba más que nada *moralización*. De allí que "culturalizar" a la población, tarea específica del maestro de instrucción primaria, tenía menos que ver con la transmisión de conocimientos que con la difusión de ciertas normas, valores y principios que el ciudadano ideal debía portar. Culto era, en este sentido el que poseía una estructura personal, un conjunto de esquemas ideales, un estilo "útil", para la concepción, valoración y tratamiento del mundo.

La lógica del sistema escolar parece prescribir un tipo de relación "utilitaria" con la cultura, que se opone al relación desinteresada, propia del campo artístico. Es prescriptiva, ya que define lo que no se permite ignorar, antes que, lo que es posible saber.

De acuerdo con esta lógica, ser maestro implicaba reconocer la cultura dominante –la "alta cultura"– y saber sólo lo que no era posible ignorar para merecer ser denominado como tal. Saber "para" enseñar y nunca saber por saber. Enseñanza que no consistía, como dijimos, en la formación de hombres sabios. Saber, entonces y fundamentalmente, para moralizar de manera efectiva: "Hacer adquirir hábitos buenos y reprimir los malos debiera ser el primer trabajo del maestro de escuela..., crear en ellos (los alumnos) hábitos virtuosos y modalidades propias de una persona bien educada". (Memoria 1886, p.342, Esc. Norm. de Catamarca Inf. de Dirección).

Cuando se profundiza esta concepción, es posible consignar ciertos elementos.

Definida la legalidad del Estado, se fija en la educación popular la posibilidad de proveer la homogeneidad social necesaria para su funcionamiento. En la consolidación de nuestro Estado nacional el carácter "igualador" primó por el carácter "liberador" asignado a la educación en los Estados burgueses. Así se comprende que, en el movimiento expansivo de la escuela pública, la educación moral, impulsada para contrarrestar las influencias del medio familiar de un vasto sector social, haya ocupado un lugar privilegiado:

"La inmensa mayoría de los alumnos que concurren a escuela de Aplicación (formación de nivel primario en Escuelas Normales) se compone de los hijos de padres pobres, que han tenido la ventaja bien lamentable de no recibir los beneficios de la educación y que, por siguiente, han quedado inhabilitados para auxiliar a los maestros de sus hijos en los momentos que éstos permanecen fuera de la Escuela; haciendo así

muy débil la influencia que sobre sus espíritus debe ejercer la acción civilizadora de la misma, cuyos resultados tienen que ser tardíos, desde que el ejemplo en el hogar doméstico desvirtúa *la reforma de las malas costumbres, de las maneras incultas del lenguaje incorrecto de los alumnos..."*(Memoria, 1885, p.343, Inf. De Dirección Esc. Normal de Catamarca. – El subrayado es nuestro–)

Como vemos, la escuela "civilizadora" debía contrarrestar usos y costumbres y, a la vez, garantizar la apropiación de un nuevo patrimonio cultural: "Para muchos padres, la escuela es de lujo y prefieren llevar a sus hijos donde no sea condición necesaria el *aseo en las ropas y personas, asistir calzado o descalzo*, etc." (Memoria, 1898, p.541, Inf. de Dirección. Esc. Normal de Colonia Esperanza.—El subrayado es nuestro—).

Era precisamente el maestro quien tenía que efectivizar el disciplinamiento moral de una población escolar heterogénea y desajustada: "EI maestro es el alma de la escuela, él dirige las corrientes de natural actividad de sus alumnos; si las observa y comprende, los encamina hacia la felicidad; si las abandona a sus propias tendencias, sin meditar las enseñanzas que la naturaleza moral sugiere, forma niños reacios de *carácter*, sin *hábitos de trabajo*, ni *cultura espiritual* (Memoria, 1898 p. 370 Esc. Normal de Jujuy.—El subrayado es nuestro—).

Así definida la tarea específica del maestro se comprenderá la exigencia ciertos rasgos particulares. A saber, "carácter y temperamento para disciplinar", "voluntad y perseverancia para dirigir"; "su tino en el manejo escolar, la simpatía, sus modales, su presencia, su rectitud e imparcialidad en sus acciones, son condiciones fundamentales del orden y la disciplina escolar" (Memoria 1910, Esc. Normal Rural de San Justo p. 281)

Promover la adquisición de máximas de conducta precisas, más que elevadas, es la actividad que define al maestro de escuela. En un sentido "civilizador", "disciplinador", "moralizador", hay que entender la difusión cultural en el período que nos ocupa, como así también la obra de quienes aparecen como los encargados legítimos de tal cometido.

b) El maestro "disciplinador"

Si se considera la terminología de la ciencia educativa —en proceso de consolidación en el período estudiado—, civilizar al pueblo significaba educación antes que instrucción. Es así que el famoso lema "combatir la ignorancia", tuvo más que ver con "formar el corazón de la niñez, sugerirle ideas nobles e inspirarles hábitos de orden y trabajo" (Conf. Doctrinal. "Maestros de la Capital" 1898), que con formar hombres instruidos. Desde la óptica de las clases dominantes, la instrucción era considerada como "sumamente perjudicial cuando no va acompañada de una buena educación", ya que "servirá a la juventud de instrumento para el desborde de sus pasiones, dándonos delincuentes refinados" (Maestros de la Cap., op. Cit. 1898). Por lo tanto, "...el ideal del maestro debe ser el de formar individuos buenos aunque no tan instruidos" (Memoria, 1898, p.510. Esc. Normal de Río Cuarto).

¿Cómo se realizaría una actividad escolar acorde con tales finalidades? En la fuente citada se explicita del siguiente modo: "La educación moral del niño debe ser dada a cada instante, determinar en todas las lecciones su faz moralizadora...". Para eso se precisa: "la observación atenta del que dirige sus inclinaciones". "...la hábil vigilancia de la maestra, impedirá la adquisición de malas costumbres, que ejercen muchas veces su perniciosa influencia durante toda la vida." (Memoria 1898, p.585, Esc. Norm. de Córdoba).

Las definiciones citadas evidencian la modalidad propia del disciplinamiento —escolar en este caso— que Foucault caracteriza del siguiente modo: "implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que reticula con la mayor 10 aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos" (Foucault, M., 198,. p.141). En esta modalidad de disciplinamiento: "Vigilar pasa a ser, entonces, una función definida, pero que debe formar parte integrante del tal proceso de producción; debe acompañarlo en toda su duración. (Foucault, op. cit. p. 179).

Aún con un marcado énfasis en la dimensión moral, la enseñanza escolar no excluía, o no estaba disociada de, la transmisión de ciertos "contenidos mínimos". Entre los más importantes aparecen: nociones de cálculo, idioma nacional (en el sentido de "maneras cultas" de uso del lenguaje) y conocimientos referentes a la historia y geografía nacionales. "La lectura, gramática, geografía, historia del país, aritmética", eran las asignaturas que ocupaban preferentemente la atención a la hora de definir planes y

programas de estudio, al ser consideradas como "de mayor importancia en la vida ordinaria y de mayor interés en nuestra sociabilidad". (Memoria, 1883, p.37, Pcia. de Bs. As. Inf. del Director Gral).

En términos precisos, *la educación moral en las escuelas implicaba enseñanza y dirección en un sentido "disciplinador", "normalizador*". Las palabras que pronunciara H. Leguizamón —director de la normal de profesores de la Capital, son claras al respecto: "¿Qué mayor beneficio, qué servicio más importante podemos hacer a la República que el de enseñar y dirigir a la juventud?". (Memoria, 1892, p. 539. Disc. de graduación. Esc. Normal de la Capital).

De este modo, la tarea de la escuela y de sus maestros de grado se identifica con "enderezar" conductas, maneras, actitudes, hábitos y costumbres ("La disciplina, era de muy mala calidad, para mejor decirlo no existía; la falta de compostura exterior de los niños, desaseo, malas maneras, etc., eran visibles..." Memoria,1910 p.100. Esc. Norm. de Gualeguaychú.)-. Pero también, con "encauzar" (en el sentido de promover) valores y principios de vida, a fin de lograr sentimientos de amor y respeto por la patria y las instituciones establecidas ("Aprovechad cada uno y todos los instantes de la vida escolar para afianzar en el niño sentimientos de admiración y reconocimiento para con Dios, de amor y abnegación para la patria, de respetuoso cariño para sus padres y maestros y de benevolencia para sus semejantes" (Memoria 1892, p.539 Esc. Norm. de Prof. de la Capital).

Es decir, la puesta en marcha de la maquinaria escolar apuntó a moldear ciudadanos. Hombres y mujeres "normales", "homogéneos", "útiles". Esta concepción remite nuevamente a Foucault quien define el disciplinamiento como "métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad" (Foucault, op. cit. p. 141).

Otro famoso lema positivista, "orden para el progreso" , cobra aquí su más completo significado. En un informe interno, el regente de la normal mendocina escribe: "Convencido de que el orden y la disciplina son en todo factores de indiscutible importancia para asegurar el éxito en la prosecución de un fin determinado,... deben tener su asilo en las Escuelas (Memoria,1898 p.283. Inf. del Curso de Aplicación de la Esc. Normal de Mendoza), "...orden sin el cual no hay mejora posible de las condiciones físicas morales e intelectuales, porque el orden es la base de sus progresos". (Memoria 1885, p. 342, Esc. Norm de Catamarca, op. cit.)

Para lograr el orden interno—en la escuela—, el maestro utilizará "técnicas de vigilancia" (la observación atenta y constante), sanciones "correctivas" y fundamentalmente su persona como "ejemplo". A este último acto nos referiremos posteriormente, y en detalle, por ser de especial relevancia en el tema que nos ocupa.

A través de un minucioso análisis de las fuentes trabajadas, se hallaron ciertos referentes que dan cuenta de la "cotidianeidad escolar". Específicamente se encontraron citas que permiten apreciar cómo la modalidad del disciplinamiento se concretaba en las escuelas: "Una enumeración de los correctivos, al lado de la lista de las faltas, puede ver mejor su carácter general: mandar al niño a su casa a traer los útiles olvidados o lavarse; hacer cumplir en clase un deber no cumplido, hacer que lo cumplan en la escuela y fuera de clase, hacer que el portero le lave la cara o le lustre los botines; aconsejarlo paternalmente, hacerle comprender que intencionalmente el maestro guarda silencio en vez de reprender, amonestarlo, despedirlo de clase, privarle de asiento o de recreo, reiterar con intención el mandato, anunciar el castigo; suspenderlo; expulsarlo..."

Seguidamente a la enumeración citada, se explicitan las finalidades de la normativa mencionada: "ser más eficaces en la corrección", a fin de "mejorar la enseñanza y la disciplina" (Memoria,1898 p.324. Curso de Aplicación. Esc. Normal de San Juan). Por lo tanto, el carácter "correctivo" de este tipo de sanciones se relaciona directamente con el disciplinamiento que persiguen. "El castigo disciplinario—escribe Foucault) tiene por función reducir las desviaciones. Debe, por lo tanto, ser esencialmente correctivo". (Foucault, op. cit. p. 184).

El ejercicio de la vigilancia y la aplicación de sanciones correctivas supone un conocimiento detallado y meticuloso de los sujetos a los que se quiere disciplinar. No nos estamos refiriendo aquí a conocimientos generales, tales como los que pueden aportar ciertas disciplinas como la psicología, sino a un conocimiento de lo particular, del detalle. En efecto, el maestro "disciplinador" debía estar preparado para: "estudiar los caracteres y las inclinaciones de los niños, para conocer los grados de fuerza de sus cualidades morales incipientes, a fin de fortalecer la virtud indecisa, reprender la duplicidad, la tergiversación y la falsedad, apelar afectuosa y prudentemente a la conciencia, excitar la sensibilidad moral y despertar los afectos generosos" ("Obligaciones de los maestros". Reglamento de Esc. Normales 1886, en: Memoria p. 492).

La serie de testimonios expuestos permite reafirmar que el papel del maestro se define no tanto por la transmisión de conocimientos, por "enseñar X en sentido estricto, por instruir; sino más bien, y fundamentalmente, por socializar, educar, moralizar, disciplinar. La tarea específica dei formador de nivel primario se diluye, precisamente en el momento de su definición social. La enseñanza de contenidos pierde relevancia frente a la educación moral. La importancia de esta peculiaridad de origen" resultará significativa a la hora de analizar las propiedades que de ella derivan.

c) Ser maestro: una misión para apóstoles, antes que una profesión

Si se tiene presente la heterogeneidad social —propia de nuestro país— por el momento en que se estaba configurando una sociedad "moderna" ("Los elementos que han ingresado al establecimiento han sido completamente heterogéneos", en: Memoria 1910, p. 286, Esc. Norm. de Concordia. Inf. de Direc.) y, junto a eso, la función "homogeneizadora" asignada a la institución escolar ("La Escuela ha de contribuir a que este estado social vaya infiltrándose de sentimientos más humanos y en armonía con el progreso general del país", en: Memoria 1910, p. 44, Esc. Norm. de 25 de Mayo, Inf. de Direc.), se comprenderá la "grandeza" simbólica que mereció la tarea docente.

Predicadores laicos de una nueva doctrina que haría el milagro de conversión social, los maestros adquirían la fisonomía del *apóstol*[22], mientras su tarea se convertía en "*misión"* [23]: "...el asesino, el blasfemo, el incendiario, se ha convertido en el discípulo humilde y respetuoso...". "Oh, encantadora influencia, oh mágico poder de la escuela, convertida en santuario y del maestro en sacerdote..." (Memoria 1892, p. 534. Esc. Normal de la Capital). Esta cualidad "salvadora" que asume el magisterio en sus orígenes, debe ser considerada en un análisis abarcativo que pretenda dar cuenta del surgimiento y consolidación del grupo magisterial. Como sostiene Bourdieu: "Habría que mostrar asimismo que las características de los diferentes grupos sociales que no dependen solamente de su posición diferencial en la estructura social, sino además de su peso funcional en esa estructura, peso proporcionado a la contribución que aportan a la constitución de tal estructura y que no está ligado solamente a su importancia numérica" (Bourdieu, 1973 p. 84).

En efecto, con un contenido de moralidad opuesto al religioso pero no de menor grandeza y sacralidad que aquel, la enseñanza del maestro se asemeja—de acuerdo con su contribución social a la obra de los convertidores de almas[24]: "...esta función (la de maestro) está equiparada a la del Pastor en Inglaterra y Estados Unidos" (Memoria 1883, Pcia de Bs. As., Inf. Dir. Gral). De esta peculiar consideración derivaron exigencias acordes: "Los deberes del maestro son escasamente menos sagrados y delicados que los del sacerdote. Bajo varios importantes aspectos se halla en una relación semejante con la sociedad: y sus motivos y emulaciones para obrar, deben ser de la misma clase en una considerable extensión (sic)."(Memoria 1882, p. 24, Pcia de Bs. As).

El carácter sacramental del que queda investida la profesión docente puede explicarse por la conservación, en todo el sistema de enseñanza pública, de la doctrina cristiana que le dio origen. En este sentido Durkheim sostiene que: "...las escuelas comenzaron siendo obra de la Iglesia: la Iglesia las trajo a la existencia, y así se encontraron, desde su nacimiento, desde su concepción por así decirlo, marcadas por su carácter eclesiástico del que tantas dificultades tuvieron para despojarse después. " (Durkheim, 1982 p.52)

Específicamente, la figura del maestro es una creación del cristianismo. Lo novedoso de este surgimiento está en la definición de la tarea: el maestro prepara para la vida y la salvación. En su carácter de moralizador, el maestro "laico", conserva intacto el carácter sacro que le dio origen al oficio. Al respecto de esta "homología funcional" , Carlos Lerena sostiene: "Repárese que la sacralización y exaltación del maestro no le viene dada a éste por ser docente, por enseñar en sentido estricto. (...) Maestro no es. como fue el leccionista o son el instructor y el enseñante, quien instruye o quien enseña, sino quien tiene la fuerza de imponerse como modelo ante otro. No es el ejercicio técnico lo que se sacraliza, sino la relación de dominación..." (Lerena, op. cit. p. 443)

En una posición social semejante, al difundir un mensaje de vida basado en normas y principios seculares, el maestro "moralizador" debía ser en la escuela ejemplo de conducta, "modelo a imitar": "Recordando que el ejemplo enseña más que el precepto.... lo que se demanda al institutor, es menos el saber que el talento de comunicar". Y que "entre ser buenos y sabios, lo primero es más importante", a

[22] A*póstol:* Misionero que convierte infieles (Diccionario Larousse,. 1983, op. Cit.)

[23] *Misión*: Serie de predicaciones para la instrucción de los infieles y la conversión de los pecadores. (Idem 22)

[24] *Sacerdote*: Ministro de un culto religioso.

requerir del maestro de escuela. (Memoria 1883, p.33. Estado de la Educación Común. Pcia. de Bs.As.). Es decir, el maestro moralizador debía portar en su persona aquellos atributos que se consideraban "legítimos" y que, por tanto, debían internalizar los destinatarios de la escuela pública.

Ahora bien, si una profesión - la de maestro en este caso- asume en el momento de su surgimiento como tal carácter de "misión" social y prioriza la posesión de cualidades personales entre sus miembros, nos preguntamos acerca de los requerimientos necesarios para su desempeño. Particularmente, nos interesaría visualizar cómo podemos ubicar en este discurso la institucionalización de una formación especializada.

La siguiente caracterización, referida a la época de surgimiento de la Escuela Normal de Paraná, aporta los primeros indicios para la explicación que estamos buscando: "El valeroso joven que llega apenas a los dieciséis años de edad a trasponer los umbrales del santuario laico de Paraná, ávido de saber y anheloso de cumplir un noble destino en la educación del pueblo, se entrega. Asiste a los rituales oficios cotidianos de las aulas preparatorias del magisterio. Con notas sobresalientes en todas las asignaturas culmina el período de sacrificios dignificadores del noviciado docente para empezar de nuevo al día siguiente con la renovada lección de las aulas y salir, por los caminos polvorientos y difíciles del apostolado a predicar el evangelio de su fe republicana. (Chavarría, 1945 p.453). En los puntos que siguen, serán desarrolladas las cuestiones aquí planteadas.

d) El titulo, garantía de idoneidad

La formación del personal adecuado, especializado para alcanzar los objetivos que persigue el montaje de un sistema nacional de enseñanza, constituye un aspecto de suma importancia. Así lo comprendían los responsables de formular e implementar políticas en el período que estamos estudiando: "Poner al frente de una Escuela, a una persona que no es maestro, y que es incompetente es perder lastimosamente el tiempo y el dinero" (Memoria, 1883, p.32, op. Cit.).

Contar con un cuerpo de maestros capaces de garantizar el logro de la homogeneidad cultural, a través de los medios legítimos, implicaba atender el proceso de su formación: "Hasta ahora nos hemos ocupado de hacer discípulos y no de formar maestros" (Memoria op. cit. p 32). *La Escuela Normal* es la institución que se consolida y expande en vistas a obtener "maestros preparados" o competentes, "capaces de dirigir con éxito las escuelas que se les confíe y de dar impulso vigoroso al desarrollo de la educación común". (Memoria 1885, p.471. Decreto del Ministerio de Inst. Pública).

No olvidemos que para que un sistema de enseñanza pueda realizar sus funciones es preciso contar con agentes especializados, suficientemente intercambiables y dotados de una formación homogénea, de manera tal que aseguren el éxito del trabajo escolar. La garantía de idoneidad del personal, estará dada por la posesión del título docente: "Una de las condiciones requeridas por la Ley para el ejercicio de Maestros en las Escuelas Comunes, es el diploma que acredita su idoneidad". (Memoria 1883, p. 32). Se ve aquí claramente que no se requiere de maestros, sino de un "tipo" de maestro que se obtendrá mediante una preparación planificada.

Al institucionalizarse una formación sistemática y especializada para los maestros, surge la profesión docente. A partir de aquí, es posible referirse a la consolidación del magisterio como grupo social. ¿Qué es lo que eso significa?

Una práctica social, la acción pedagógica, se institucionaliza. Eso quiere decir que el desempeño de la misma ya no queda librada a la subjetividad de personas individuales (según maneras y hasta incluso formaciones previas desiguales), sino que presenta un carácter "tipificado", pautado. Implica, por lo tanto, que aquellos que la realicen estén provistos de un corpus de conocimiento específico y compartido. Así, una práctica que se venía desarrollando de manera espontánea e intuitiva, adquiere carácter objetivo. Por lo tanto, requerirá de una formación especializada por parte de los individuos que la lleven a cabo (destinatarios legítimos). Y es precisamente el requisito formativo lo que va a posibilitar la intercambiabilidad de dichos individuos, sin que sufra alteraciones la función social desempeñada.

El maestro legítimo es, en este contexto, aquel que fue formado. El que, por lo tanto, asegura estar provisto de las herramientas necesarias para que la acción pedagógica resulte efectiva. El *título de maestro* se convierte, así, en garantía de competencia más allá de las propiedades materiales de los sujetos portadores. El título escolar, en tanto credencial de competencia cultural, "confiere a su portador un valor convencional, constante y garantizado jurídicamente en relación con la cultura, la alquimia social produce una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa con relación a su portador y aún con relación

al capital cultural que él posee efectivamente en un momento dado del tiempo..." (Bourdieu, 1979 pp. 9-10). Es precisamente la titulación, lo que "instituye al grupo como realidad (es decir trascendiendo a los individuos) mediante la institución (arbitraria y desconocida como tal) de una forma jurídica y que instituye los valores últimos del grupo, los que tienen como principio la creencia del grupo en su propio valor y que se definen en oposición con otros grupos". (Bourdieu, op. cit. p.10)

Es importante resaltar aquí el carácter *controlador* que estos procesos comportan, como así también el poder de reconocimiento social que traen aparejados. Como sostiene Popkewitz: "La existencia de la formación del profesorado está ligada históricamente al desarrollo institucional de la escolarización. A medida que evolucionó esta última como forma social de preparación de los niños para la edad adulta, fue desarrollándose también un grupo ocupacional especializado, dotado del control y la autoridad precisos para establecer los estatutos de su vida cotidiana". (Popkewitz, 1988, p.125-126).

Los maestros titulados son los encargados legítimos de difundir "cultura" (en su versión escolarizada) entre la población. Con la posesión del título de maestro el cumplimiento de la función social queda garantizada y, al mismo tiempo se produce—entre los portadores—la creencia en su propio valor y, en aquellos hacia quienes la acción pedagógica está destinada, una adhesión efectiva. El reconocimiento de la "autoridad del maestro" será uno de los factores fundamentales para el éxito de la acción inculcadora.

Pero además, el reconocimiento de la autoridad se verá reforzado en la medida que, como ya lo señaláramos, la función docente queda investida de un carácter sacramental y esto sí que es propio de la docencia y va más allá del reconocimiento que todo proceso de institucionalización produce. Con una concepción de moral laica que mantuvo el carácter sagrado como sustento, se procuró que tanto el niño como el maestro se apropiaran de dicho sentimiento. Así, el maestro se define como el portador de normas, principios, pautas y maneras "racionales" pero dotadas de sacralidad. De esta fuente, según Durkheim, el enseñante sacaba parte de su autoridad, pues el sentimiento que tenía al hablar en nombre de una realidad superior lo elevaba por encima de sí mismo, comunicándole una mayor energía. La siguiente caracterización del maestro, tal como se registra en una documentación oficial, es clara al respecto: "El educador sería un ministro de Dios, cuya misión terrenal completaría la educación, desarrollando en su mayor armonía las fuerzas vivas depositadas en cada uno por la Divina Providencia. (Monitor de Educación Común, 1885).

Volviendo al tema central tratado en este apartado, cabría mencionar un último aspecto. Los procesos de institucionalización de prácticas sociales, en este caso la práctica de enseñar, no surgen de un momento a otro sino que son el producto de una historia compartida. La eficacia en la constitución de un grupo social depende del grado de afinidad entre la visión propuesta y la realidad, es decir, las afinidades objetivas entre las personas que se trata de juntar.

La visión que da origen al grupo magisterial—que implica una división entre maestros titulados y no titulados— no se produce espontáneamente. Por el contrario, se trata más bien del resultado de una serie de luchas a través de las cuales se fue definiendo el campo de producción y circulación de los saberes pedagógicos. En efecto, "institucionalizar prácticas pedagógicas, es trazar límites precisos entre saberes legítimos y saberes no legítimos, entre inculcadores legítimos e inculcadores no legítimos.." (Tenti, 1988. p.194).

En el período fundacional del magisterio argentino, la discusión acerca de la exigencia del título para el ejercicio docente parece haber tenido, entre la intelectualidad dominante, cierto consenso. En las crónicas del Congreso Pedagógico se puede observar que son excepcionales las voces que sostienen, como la del Sr. Moli[25] que: "...los normales rodeados de cierto prestigio, del esplendor que les comunica la academia de donde salieron, suelen dormirse sobre los laureles, confiando que cualquier error, cualquiera falta en que incurriesen como educadores, la subsanarán con facilidad; mientras que los otros preceptores, menos presuntuosos o más tímidos, consultan a los grandes pedagogos, no abandonan jamás el libro, comprenden que no les acompaña el brillo de sus colegas normalistas y permanecen siempre despiertos sin darse punto de reposo, a fin de ponerse al nivel de los buenos maestros".

La disputa se produjo, más bien, a la hora de definir el tipo de formación especializada que debía impartirse en las escuelas normales. Desde la óptica de algunos sectores había que cuidar que la formación no le jugara en contra a la tarea asignada. En este sentido, el discurso pedagógico moderno si bien defiende la formación docente, no excluye de la misma los elementos que habían caracterizado a la figura tradicional de maestro. Esto generó, desde luego, ciertas contradicciones.

[25] El señor Moli, interviene con esta exposición en el Congreso Pedagógico, en la Segunda Sesión Ordinaria del 12 de abril. Es importante considerar aquí cómo varían las argumentaciones, de acuerdo con la posición ocupada dentro del campo cultural educativo.

Al detenerse en el nombre de la escuela "normal" es posible identificar la "norma" con el método de enseñanza. La transmisión de ese saber específico, relacionado con la metodología o la didáctica, fue en principio lo que impulsó la creación y el desarrollo de las escuelas normales. Fue precisamente el saber instrumental, "el arte de saber transmitir los conocimientos al niño", el que sustentó el surgimiento de la profesión docente. A partir de allí, el ejercicio profesional de la enseñanza va a implicar que todos sus miembros cuenten, no sólo con la posesión de los saberes de las distintas disciplinas sino también, con el conocimiento especifico (metodológico) necesario para la transmisión.

En los orígenes del normalismo argentino la metodología de la enseñanza adquirió relevancia frente "al" saber general: "...lo que se demanda al institutor, es menos el saber que el talento de comunicar." (Memoria op. cit. p.33). Por tratarse de un saber especializado requirió, para su transmisión y apropiación, prácticas específicas y personal especializado. El título escolar era lo que producía la acreditación.

Sin embargo, en tanto el modelo educativo dominante priorizaba la educación (en un sentido moralizador) antes que la instrucción, la bondad del maestro como también la exhibición de cualidades morales, adquirieron preponderancia—aún en los ámbitos de formación— frente al conocimiento. Así se comprende que el "ser" ejemplar del maestro haya sido la meta prioritaria, frente al "conocer", aún la técnica de la transmisión de los conocimientos. Para decirlo mejor, el aprendizaje de las técnicas de enseñanza no excluían las formas de moralizar con eficacia: "Para enseñar con buenos resultados, se necesita el estudio del alumno, el conocimiento en la vida ordinaria, y cierta esperiencia (sic) que solo se consigue con los años; en consecuencia, la edad es una garantía de idoneidad, como lo son la salud física y moral del individuo." (Memoria op. cit, p. 33).

En el párrafo citado aparece otra de las contradicciones constitutivas de la profesión docente, el par ciencia-experiencia. Aún con el surgimiento de la profesionalización, la experiencia se define como un elemento decisivo para el desempeño. Experiencia que no sólo tiene que ver con los años de ejercicio, sino que se adquiría con una formación que privilegiaba la práctica antes que la teoría. Paradójicamente, esto ocurre por el momento en el que el saber pedagógico alcanza cierto grado de formalización y objetivación. Como veremos posteriormente, los sucesivos planes de estudio elaborados para las escuelas normales tendieron a incrementar la "formación práctica".

De todos modos, es posible referir, durante este período, al surgimiento de las Ciencias Pedagógicas, en tanto cobra existencia un saber teórico acerca de la enseñanza. Un saber que pretende dar cuenta de los procesos de enseñanza-aprendizaje con cierta rigurosidad. Un saber que se presenta estructurado bajo la forma de leyes, principios y teorías codificadas. Hemos mencionado que este saber acerca de la educación adquiere, así, un carácter objetivo cuya existencia trasciende a los portadores individuales.

A diferencia del "saber práctico" el "saber teórico", requiere formas precisas de apropiación. Se trata, por lo tanto, de un conocimiento científico, racional y escriturado en tratados y libros.

El surgimiento de la pedagogía científica no se contradice con las finalidades educativas de orden moral. Además de las consideraciones expuestas, es preciso tener en cuenta el "espíritu" que originó el surgimiento y estructuración todo el campo científico, con el consecuente proceso de aparición y/o afianzamiento de las distintas profesiones. De base positivista, este proceso con pretensiones de cientificidad y racionalidad no excluyó finalidades morales: "Las ciencias pedagógicas, deben lo mismo que las médicas y penales prevenir el mal en vez de sofocarlo" (Maestros de la Capital. Conf. 1898). Se entiende así que: "prevenir, en vez de curar la inconducta del niño, debiera ser la primera tarea del maestro de escuela" (Picarel, J. 1910).

2. Conformación y consolidación del cuerpo magisterial

Hasta aquí, hemos tratado de explicar el surgimiento de la “profesión” docente enmarcada en un proyecto más amplio de integración y unificación nacional. A continuación, intentaremos indagar sobre el proceso que, impulsado desde el Estado, tendió a satisfacer el requerimiento de formación de maestros. Nos dedicaremos, en primer lugar, a estudiar este fenómeno en su nivel de existencia “material”. La tarea implica rendir cuenta de la creación y expansión de las escuelas normales en todo el país y, también, analizar la lógica implícita en este proceso conformador.

Una nota central define a la docencia, a la vez que la distingue de otras profesiones. El magisterio, en tanto profesión y a diferencia de otras, no surge de una asociación espontánea sino que fue creada en gran parte “desde arriba”. Fue el propio Estado (sus representantes) el encargado de crear instituciones especializadas para la preparación del maestro, definir el tipo de formación —estableciendo formas de ingreso, exámenes, titulaciones, distando planes y programas de estudio— y regular formas de acceso al

ejercicio. Esta peculiaridad de origen resulta de suma importancia cuando se trata de analizar la profesionalidad de la enseñanza.

a) Escuelas inferiores en sus enseñanzas pero adecuadas para su objeto

En el año 1869 (sobre Ley del 6 de octubre) se funda la Escuela Normal de Paraná, primera escuela normal argentina. De acuerdo con el análisis de H. F. Bravo, este acto representa la "fundación del primer plantel permanente de enseñanza normal". Bajo la dirección de Jorge Stearns (estadounidense), la escuela paranaense distaba sus enseñanzas, regida por un plan de estudios que comprendía cuatro años de formación.

En 1874, se crearon en Buenos Aires dos escuelas normales, una para mujeres y otra para varones. Ambas adoptaron planes de estudio similares a los de la escuela normal de Paraná.

Sin embargo, para establecer un sistema homogéneo de reclutamiento y formación del personal docente, había que acrecentar y desarrollar instituciones de este tipo. Ahora bien, ¿de qué manera se impulsó el proceso expansivo del normalismo, en Argentina? Este interrogante guiará nuestro trabajo, con la finalidad — como ya anticipamos— de rendir cuenta de la lógica que guió la configuración de la docencia en nuestro país.

Remitiéndonos a las bases legales que sostuvieron la expansión de las escuelas normales, encontramos que por Ley del 13 de octubre de 1875, el Poder Ejecutivo quedaba autorizado para: "establecer una Escuela Normal de Maestros de Instrucción Primaria en la capital de las provincias que lo solicitaran y que ofreciera como base un local apropiado, provincial o municipal (...) Terminado el primer curso de enseñanza, el P.E. entregará las Escuelas Normales a las Provincias que se obliguen a sufragar los gastos que demande su sostén, ya sea su totalidad o acogiéndose a la ley de setiembre 25 de 1871". (Art. 1). Esta última prescribía las obligaciones de la Nación y de las provincias en materia de sostenimiento de las escuelas normales.

Cuando el proyecto de la ley de 1875 fue presentado al Congreso, se pensaba en la creación de catorce escuelas normales, una en cada provincia. Aunque este aspecto no se concretó en lo inmediato, para 1885 habían sido fundadas las catorce escuelas, las que sumadas a las ya existentes, daban un total de dieciocho escuelas que formaban maestros (Ver Anexo I, cuadro 1).

Ahora bien, las instituciones que iban cobrando existencia, "en la necesidad de dotar a la Nación de maestros normalistas", se diferenciaban en términos de "calidad" respecto de las primigenias. Esta es una de las características que guió el proceso de creación y desarrollo de las escuelas normales: *la cantidad de escuelas a expensas de la calidad en la formación*. Al respecto, en los informes ministeriales se lee "...el Ministerio de Instrucción Pública ha establecido en los dos últimos años, escuelas normales de un grado inferior en sus enseñanzas, pero adecuadas para su objeto" (Congreso Nac. Cámara de Senadores, 1881).

En un trabajo referido al surgimiento del magisterio español, Lerena sostiene que, "con la creación del Ministerio de Instrucción Pública comienzan a darse ya los pasos definitivos para institucionalizar la posición y el papel de los maestros de enseñanza primaria." (Lerena, op. cit. p. 447). Al seguir esta perspectiva para analizar el caso argentino, podemos decir que el deterioro de la formación docente fue una nota peculiar que definió el proceso de institucionalización de la práctica de la enseñanza. Tal apreciación resulta aún más evidente si se considera que el plan de estudios original, por el cual la formación de maestros se extendía a cuatros años de duración, se suplantó por un plan de tres años (Plan 1876 Ver Anexo II, Planes de estudio). Para el caso de las escuelas que además formaban profesores (la de Paraná y las dos de la Capital) el plan de estudios contemplaba cinco años de preparación.

Es preciso recordar que en tanto se definía un tipo de formación especializada para el maestro, se producían una serie de luchas entre distintas fracciones de poder. Al reconstruir la pugna desatada, en el Ministerio de Instrucción Pública, encontramos a los que defienden la calidad de la formación docente, frente a los que impulsan planes de formación acotados, movidos por una necesidad "eminentemente práctica": "Las razones que ha tenido la Comisión[26] para abreviar la duración de los estudios (...) son de un orden eminentemente práctico, ha creído en efecto, que debía apartarse, hasta cierto punto, de las exigencias de la teoría que requieren en el maestro la perfección y la amplitud de conocimiento que más lo aproximen a su ideal, reservando para más tarde la oportunidad de complementar la obra y extender los conocimientos

[26] Se alude a una Comisión de Instrucción Pública, nombrada por el ministerio correspondiente, hacia 1885, para "examinar" el proyecto de Plan de Estudios y Reglamento de las Escuelas Normales de la República (Memoria 1886, p. 470).

que hoy limita el plan que tengo el honor de presentar" (Inf. Comisión Ministerial, en: Memoria 1886, p. 459-460) .

Contra tal argumentación, fundamentada en la necesidad de acrecentar el número de maestros formados —reduciendo el tiempo de preparación y limitando el acceso al conocimiento—, en el seno ministerial, se oían otras voces. Estas explican la sanción del decreto del 28 de febrero de 1886, en cuyo artículo 3ro se lee: "Que si bien, como lo manifiesta el señor Inspector en su informe y lo ha tenido en cuenta la mayoría de la Comisión, es urgente que las Escuelas Normales suministren un número crecido de maestros (...), esa urgencia no es tan perentoria que obligue a disminuir los estudios y la práctica en las Escuelas Normales para acortar el tiempo de preparación de los maestros, con grave perjuicio de su alta profesión". (Memoria 1886 p.471).

Sin embargo, el plan de estudios decretado en esa oportunidad (Plan 1886), el cual contemplaba cuatro años para la formación de maestros, dejaba de tener vigencia al año siguiente. Fue entonces en 1887 cuando se decretó el plan propuesto por la "Comisión Ministerial", por el cual se reducía a tres años la duración de la carrera docente. Ese plan estuvo vigente por un período de tiempo bien prolongando y definió, así, toda la "etapa fundacional" del magisterio en Argentina. (en el Anexo II, se presentan los sucesivos planes de estudios)

b) La Escuela Normal de Paraná, modelo a seguir

El magisterio en nuestro país se instituye desde un discurso que aspira a constituirse en modelo. La Escuela Normal de Paraná se define en su origen como garantía de formación de los maestros de todo el país y como modelo normalizador de la educación primaria. La fundación de esta escuela y el delineamiento de un tipo de formación especializada para el maestro, confluyen en un mismo proceso. La figura de José María Torres (funcionario, "Inspector de colegios") aparece comprometida en la creación de Paraná y, a su vez, se ve implicada en la puesta en marcha de tal proyecto. Es el mismo Torres quien regirá el funcionamiento de la escuela normal, en el cargo de director del establecimiento. Torres ocupó la dirección hacia 1876, al renunciar el estadounidense Stearns. La ley que dio origen a la escuela normal de Paraná establece la fundación de una escuela "con el designio de formar maestros competentes para las escuelas comunes". A la par que se produce tal preparación, se van a ir gestando en su seno los rasgos que asumirá el normalismo argentino.

Años más tarde, en 1886, el Sr. J. M. Torres, nuevamente en carácter de funcionario, será uno de los integrantes de la Comisión Ministerial encargada de definir planes de estudio y reglamentaciones para las escuelas normales de todo el país (sobre este aspecto nos detuvimos en el punto anterior). Ahora, es preciso agregar que durante el proceso fundacional del normalismo argentino, lo instituido en Paraná será lo instituyente para el resto de las escuelas normales de la República.

La escuela Normal de Paraná se constituyó en "modelo" a imitar por las instituciones creadas posteriormente. La explicación de este fenómeno requiere tener en cuenta dos tipos de argumentaciones, en estrecha vinculación.

La primera, nos conduce a mencionar otro de los rasgos que asumió la configuración del magisterio argentino. A saber, la utilización del "modelo" como estrategia para lograr uniformidad y homogeneidad en el sistema de educación nacional que se estaba montando. Particularmente, la creación sucesiva de las escuelas normales debía seguir este criterio: todo debía ser uniforme en todas las escuelas del país. Saberes, horarios, disciplina comunes garantizarían la formación de un cuerpo de especialistas con el suficiente grado de homogeneidad e intercambiabilidad.

Desde esta perspectiva, la estrategia de escuela "modelo" se utilizó para definir un "orden artificial" legítimo (planes de estudios, programas, reglamentaciones): "A juicio de la Dirección (de la escuela normal de San Juan) el Reglamento es bastante bueno, como que en él colaboró el distinguido educacionista José María Torres. El Reglamento no hace otra cosa sino reflejar con fidelidad lo que era la Escuela Normal de Paraná, en sus mejores tiempos, en la época en que por primera vez la dirigió el Sr. Torres" (Memoria 1898, p.314).

La segunda argumentación, más general, apunta a identificar la eficacia del "modelo", en tanto lógica que guió todo el proceso de conformación del sistema educativo. No olvidemos que "ser modelo" de conducta, digno a imitar, ejemplo ante sus alumnos, fue definida como la cualidad central del maestro de instrucción primaria. La permanencia de la ejemplaridad, en la definición "moderna" de maestro, es a su vez lo que mantiene vivo el carácter sacro y exaltado en la figura del docente "moderno". Lo nuevo, en este caso es que estos "maestros modelos" se formaban con "profesores modelos" en instituciones especializadas entre

las cuales había escuelas a ser imitadas: "Algunas de las Escuelas Normales dan los mejores resultados, pudiendo citarse como modelo la establecía en Paraná." (D.S. Cámara de Senadores, 1884. p.18). Pero además el montaje de todo nuestro sistema educativo, siguió un modelo: "En Boston, cuyas escuelas normales y elementales han servido de modelo..." (Memoria, op. cit. 1892 p.20).

"La Escuela Normal del Paraná fue una escuela de Boston transplantada en las soledades de la América del Sud..." (...). "Nuestras Escuela fue norteamericana por sus directores, por sus regentes, por su mobiliario y útiles, por la traducción de sus libros ingleses, por su táctica escolar militarizada y uniforme, por sus procedimientos y doctrinas..." (Disc. Esc. Norm de Paraná, 1905). Y ella precisamente fue definida como "madre" del normalismo argentino, en tanto "encierra en si el secreto de maternidades sucesivas".

Así, con la fundación de la Escuela Normal de Paraná se definía cierto tipo de formación docente, al tiempo que cobraba legitimidad una estrategia de unificación y homogeneización: "La Srta., Graham (directora de la escuela normal de San Juan) fue primero a Paraná con el objeto de familiarizarse con el idioma y unificar criterios con el director de la Escuela Normal de aquella ciudad. profesor Jorge Stearns" (Esc. Norm. de San Juan. Doc. Interna).

Es oportuno resaltar nuevamente las consecuencias que produce la utilización de la estrategia modélica. Las escuelas modelos, al igual que los maestros "ilustres" aparecen recompensadas "simbólicamente". Se las distinguía en los actos "oficiales", en los discursos; en fin, se les rendía especial homenaje. Por este tipo de "actos oficiales de nombramiento", se constituye, se da forma. Son, por lo tanto, actos de institución y destitución, mediante los cuales al tiempo que se distinguen ciertas propiedades se asigna una esencia social.

En los discursos "oficiales", al tiempo que se elogian ciertas cualidades de instituciones o de personas “ejemplares”, se impone la visión oficial. Posteriormente se analizarán en detalle las características elogiadas del maestro, a partir de las cuales iba cobrando forma el maestro legítimo. En este apartado se enumerarán las notas salientes que presentaban las escuelas consideradas "modelos".

Conviene aclarar que la presencia de instituciones "ejemplares" se halla en procesos similares que se desarrollaron en diversos países. Por lo tanto, es posible considerar a éste como un rasgo típico del proceso de expansión y desarrollo del normalismo. Para el caso de Francia, Dreyfus hace referencia a las escuelas normales parisinas en tanto instituciones que se "distinguían" por su nivel escolar. Los rasgos que presentaban este tipo de instituciones eran:

— el tipo de alumnado, perteneciente a estratos sociales superiores con respecto al resto de las escuelas normales. El pasado escolar de los mismos había transcurrido en las escuelas primarias más prestigiosas y sólo se aceptaban quienes habían tenido altas calificaciones. Así como la selección era más severa, en este tipo de instituciones, también era más costoso permanecer.
—su calidad de *"laboratorio pedagógico"*, que servía de modelo para el resto.
—el plantel de profesores estaba conformado por personajes prestigiosos.
—expedían títulos más valorados socialmente.

Como modelo, la escuela normal de Paraná si bien fue imitada, resultó ser una de las instituciones más destacadas. Sobre este aspecto apuntaremos una última reflexión. Parecería que no todas las escuelas normales formaban maestros de la misma "calidad", y esta es otra característica que se inscribe dentro de la lógica que siguió el proceso de conformación de todo el sistema educativo. Desde sus orígenes hubo *escuelas de distinta “categoría”*, según el destinatario social. Este rasgo no estuvo ausente .a la hora de definir la formación de los maestros: "Un maestro formado en mejores condiciones resultaría demasiado caro; pero conviene no perder de vista que así se los necesita en una categoría de escuelas y no en todas" (Memoria 1898, p.36, Inf. del Dir. Gral de Escuelas).

En nuestro país, la escuela normal de Paraná expedía los títulos más valorados. Es así que encontramos que la mayoría de los exponentes, citados como representantes "ilustres" del normalismo argentino, se formaron en dicha institución. Sus egresados ocuparon diferentes cargos políticos o, dentro del ámbito escolar, cargos directivos; es decir, no fueron precisamente maestros de grado.

c) Las mujeres instruyen menos pero educan más

Hemos señalado hasta aquí dos notas que caracterizaron el movimiento expansivo de la formación de maestros: el deterioro de la calidad y la utilización de modelos, con miras de lograr un único objetivo: la preparación de un cuerpo de maestros homogéneos e intercambiables para ocupar las filas de una escuela pública en proceso de masificación.

Agregaremos seguidamente que durante la primera etapa de fundación de las escuelas normales —ésto es cuando se logra contar al menos con una de estas instituciones en cada capital de provincia (lo cual recién se alcanza hacia 1885, tal como aparece reflejado en el Cuadro 1, Anexo I)—, la carrera magisterial estuvo destinada fundamentalmente a las mujeres. De hecho, como puede observarse a través de los datos disponibles, la mayor parte de las escuelas fundadas hasta 1885 eran "normales de maestras"; sólo se crearon dos normales de varones en aquellas provincias donde ya existía una escuela para maestras.

Si bien la tendencia a formar "un ejército de maestras" se revierte en lo que podríamos considerar una segunda etapa del movimiento fundacionista de instituciones normales (Véase Cuadro 2, Anexo I), llama la atención la referencia constante que, en el plano discursivo, se hace "la" mujer como "educadora por excelencia". De las mujeres se resaltaban ciertas cualidades consideradas "naturales" al género femenino y acordes con la tarea de enseñar y con los fines que la escuela pública estuvo llamada a cumplir:

> "... nuestra escuela debe tener una misión más educadora que instructiva, por las condiciones peculiares de nuestra organización social, casi improvisada después de nuestra emancipación política, y la consiguiente imposibilidad de poder confiar aquella misión exclusivamente a la familia... (...). "La escuela, debe se . una reunión de futuros ciudadanos, y el maestro, mirando sus alumnos al través del patriotismo, que es el más poderoso lente inventado por la óptica de los sentimientos, debe ver a éstos, preparados por su acción y su ejemplo..." (Memoria, 1892. p.524, Esc. Norm. de Prof. Capital).

Para realizar una tarea eminentemente educadora se consideraba a la mujer "mejor dotada" que el hombre: "...felices aquellas (naciones) que la mujer toma un tan señalado interés y una coparticipación tan activa en todo cuanto se relaciona con la escuela, porque ésta se encontrará escudada *por nobles sentimientos* y abrigada con el *manto de ternura* que la mujer sabe oponer a las violentas pasiones de los hombres".

Además, para la inculcación del sentimiento patrio que "es más un *sentimiento* que una convicción, porque se siente y no se discute", la mujer parecía más apta: "tendrá allí noble asilo, así como entre la cabeza y el corazón, sitio de predilección el segundo, porque la cabeza puede ser todo (...), mientras que el corazón es sólo un altar, y el amor a la patria se conserva más puro sometido al perfume del ara que al antiséptico laboratorio. Lo mismo ocurre con la formación del "sentimiento nacional": "La mujer es siempre quien mejor guarda las tradiciones del pasado, porque vive más del sentimiento que de la especulación". (Conferencia de graduación. Esc. Normal de la Capital, en: Memoria 1892, p.527/28 —El subrayado es nuestro—).

Todas estas cualidades relacionadas con la seguridad emocional. el cuidado de los sentimientos y la preservación de las tradiciones. fueron históricamente asignadas a la esfera femenina. Así como en el seno familiar la mujer aparece más directamente comprometida en la educación de los hijos, en la esfera escolar se ocupará de tareas similares. La formación primaria en su dimensión socializadora requerirá que las mujeres maestras eduquen: "es un hecho probado por la experiencia que las maestras, en las escuelas, si bien instruyen menos, educan más.." ("Conf. doctrinal, maestros de la Capital, 1898).

Precisamente, se destaca de la mujer maestra: ese gran sentimiento, fuente de toda bondad, que ellas tienen: la maternidad. A los hombres nos falta ese gran sentimiento; tanto es así que una buena madre puede más ella, que diez padres, en la educación de sus hijos" (Conf. Doctrinal, op. cit.)

En alusión directa al tema que nos ocupa. encontramos en el discurso de la época "modelos de mujeres" consideradas dignas de ser imitadas. Estas eran las mujeres que componían la Sociedad de Beneficencia. "Es allí, en su seno, y mejor aún. en los institutos de educación que sostiene, verdaderos modelos de su género. donde se conserva con religioso cariño el verdadero tipo de la mujer argentina, con su cabeza fortalecida por la instrucción sin surmenage, con su cuerpo robustecido por el trabajo y el ejercicio metódico y gradual. y, lo que vale más. con su corazón conservado en la pureza de nuestras costumbres nacionales y bajo el manto tibio y perfumado de las virtudes cristianas y del santo amor de la patria" (Memoria, 1892 p.530, op. cit.).

He aquí un dato muy interesante si se tiene en cuenta que se debe a la Sociedad de Beneficencia el primer ensayo de escuela normal. Las primeras maestras se formaban en tales instituciones y aún creadas las escuelas normales ésta siguió siendo en muchos casos una instancia de formación legítima.

Una nueva nota remite al carácter apostólico del que queda investida la enseñanza. En este caso, la tarea de enseñar se asemeja a una obra de caridad, por la cual hasta parecería ilícito reclamar recompensas de cualquier .tipo: No seáis objeto de desprecio y de desdén convirtiendo un apostolado en un medio de tráfico económico" (Disc. a jóvenes graduadas, en: Memoria, op. cit. 1892). Tal como aparece expresado en

este pasaje, educar a los niños se convierte en sinónimo de hacer el bien, desinteresadamente, en pro de una causa grande y justa: la patria. Será precisamente la grandeza de la causa lo que dignifica al que a ella se dedique o, mejor, se consagre: “Espero, sin embargo, que la misma magnitud de la obra expandirá vuestro espíritu y vuestro corazón, y que os entregareis, no sólo sin vacilaciones, sino con patriótico entusiasmo a la empresa que, por lo mismo es magna.... "Si alguien os objetara que no habéis prestado servicios en altos y bien remunerados puestos públicos, contestadles: Qué mayor beneficio, qué servicio mas importante podemos hacer a la República que el de enseñar y dirigir la juventud?" (Discurso, op. cit.).

El deseo de hacer el bien, en el silencio y en el olvido aparece expresado, en esta concepción, como "el móvil puro y verdadero de abrazar la vocación docente”. Motivos “elevados”, tales como el amor (a la patria, la escuela, los niños) sirven de impulso para el ejercicio docente. Bajo este sustento ideológico, la mujer se concebía "naturalmente dispuesta para dedicarse a la enseñanza, lo que no sucedía con los hombres: "...para la mayor parte de éstos, salvo honrosas excepciones, el magisterio es un modus vivendi, dispuesto a abandonarlo en la primera ocasión propicia, a causa de la exigüidad de la remuneración que percibe y por la poca consideración social a que es acreedor” (Conf. Doctrinal.1898, op. cit. —El subrayado es nuestro—)

Por educar más, por ser más sensibles y más "baratas", la enseñanza normal nació destinada a las mujeres, y aún cuando en un segundo período (entre 1885 y 1888) se fundaron fundamentalmente escuelas para maestros varones y mixtas, la realidad demostró que los hombres al terminar sus estudios no ocupaban, por lo general, los puestos para los cuales habían sido formados: "...apenas habrá un veinte por ciento de normalistas que hagan del magisterio una carrera. Los ochenta por ciento restantes o no concluyen sus estudios o salen de la Escuela Normal para ingresar a las diversas facultades porque los programas de estudio que han cursado los habilitan a ello". (Memoria 1886, p.102, Esc. Norm Sgo. de Estero. Inf. Direc).

Sin embargo, la valorización del maestro varón tuvo lugar entre aquellos que lo consideraban más apto para disciplinar. En tales argumentaciones, se resaltaba la importancia de la presencia masculina en las escuelas sobre todo en los grados superiores: "Es indudable que le mujer-maestra, y especialmente en una escuela mixta ejerce una influencia saludable,(...). Pero en general se observa un fracaso completo desde tercer y cuarto grados aunque obtengan muy buenos resultados en los primeros. Por esto, conviene que en los grados superiores, la enseñanza normal esté confiada especialmente a maestros" (Memoria 1898 p.541, Esc. Norm. de Córdoba Inf. de Direc).

Es más, la presencia masculina se consideraba imprescindible para la educación/disciplinamiento de los alumnos varones: "Aún reconociendo los mayores méritos a la mujer maestra, es indiscutible que la educación de nuestros jóvenes se resiente de feminismo; falta en ella la *energía, solidez e intensidad* que solamente el hombre puede darle." (Memoria 1910, p. 125. Esc. Normal de Monteros. Tucumán). En otro Informe de Dirección se expresa, "de una manera terminante la necesidad de confiar la educación de los niños a maestros varones, cuya eficacia en el ejercicio del magisterio, supera a la de la mujer por múltiples razones, especialmente en lo que se refiere a la *formación del carácter de los futuros ciudadanos* (Memoria 1910, p.237. Esc. Normal de Jujuy).

A pesar de la existencia de tales posturas, la lógica que siguió el desarrollo del magisterio parece haber privilegiado a la mujer como educadora legítima. Para los años noventa, cuando el país contaba con un total de 34 escuelas normales, de las cuales 13 eran de varones 14 de mujeres y 7 mixtas, en un Informe de Inspección se lee: “En mi opinión convendría, por ahora, teniendo en cuenta es estado precario del Tesoro Nacional, reducir a ocho el número de las escuelas normales de varones, estableciendo en cada una, cuarenta becas. Dichas becas sólo deberían ser concedidas a los jóvenes meritorios y pobres de fortuna” (Memoria 1892, p.23, Inf. de Inspección).

A partir de entonces, como puede verse en los cuadros 1 y 2 del Anexo I, no se creó ninguna escuela normal de varones. Casi todas las escuelas creadas durante la última década del pasado siglo y la primera del presente fueron *escuelas normales mixtas*.

Por su parte, la creación de escuelas normales mixtas se realizó sin que faltaran algunas voces disidentes. La opinión del Inspector de Escuelas Normales y Colegios Nacionales, hacia 1892, es clara al respecto: "La cuestión de la co-educación de los sexos es cuestión muy discutida, y se puede decir que a medida que los años transcurren, disminuye notablemente el número de los partidarios del sistema." (...). "...declaro que soy opuesto al sistema mixto entre nosotros, porque lo creo innecesario, inconveniente y peligroso." (...). "Los partidarios de la co-educación de los sexos nos quieren hacer creer que la mujer debe recibir la misma educación que el hombre, y que el hombre debe recibir la misma educación que la mujer. Resumen: mujer varonil, hombre afeminado (mujeril)". (Inf. de Inspección, en: Memoria 1892, p.341-42)

Una vez creadas las escuelas normales mixtas, se fijaron reglamentariamente “diferentes colocaciones que los varones deben tener en las aulas con respecto a las niñas”. En la distribución espacial también encontramos posturas divergentes, esta vez entre los encargados de definir los reglamentos y los responsables de implementarlos. En este sentido, en un Informe de Dirección se lee: “(si bien) la superioridad estableció que los varones ocuparan hileras paralelas a las niñas, en las clases mixtas son los alumnos, muy pocas veces las alumnas, los que llevan la iniciativa de la comunicación para la *indisciplina, el desorden y toda acción irregular*. La mejor manera de conjurar esas manifestaciones consiste en fijar a los varones en las posiciones inmediatas al profesor, en el lugar más visible donde ningún movimiento o actitud podrá pasar desapercibido para aquél” (Memoria 1910 p.194. Esc. Normal Mixta de Mercedes. San Luis)

A partir de las consideraciones precedentes e importante notar las características “socialmente” asignadas, según sexo, y señalar las consecuencia específicas que dichas atribuciones aportan en definición de un nuevo puesto: el de maestro. Dentro de este mismo proceso es preciso señalar que así como la mujeres fueron “las elegidas”, en tanto mejor encamaba las características que fue asumiendo esta profesión que se estaba conformando, del mismo modo, fueron lo rasgos femeninos los que definieron preponderantemente la docencia. Tal como sostiene Dreyfus "la profesión de enseñante nace en cierto momento y se debe al encuentro sociológica e históricamente fundado, entre individuos y posiciones sociales a las cuales los primeros le otorgan vida" (...). De este modo, "es en el momento de estado naciente de las posiciones sociales, donde se hace e ajuste entre los individuos y el puesto. Los individuos se hacen haciendo al puesto" (Dreyfus, 1983, pp. 8 - 9)

En la medida que iba cobrando existencia una profesión escasamente remunerada y socialmente poco reconocida, las mujeres engrosaban su fila. De ellas se consideraba "no pueden optar por una profesión mejor; el hombre, en cambio, preferirá cualquier otra que le ofrezca más ventajas con menos trabajo y menos sacrificio de su dignidad." (Monitor de Educación Común. 1888). Ya que A ningún hombre se le pude exigir que trabaje, cuando no se le remunera debidamente. Este principio rige desde el tiempo que Adán cavaba la tierra y Eva hilaba. (Memoria 1892, p. 22/23, Inf. de Inspección).

A pesar de las ocupaciones socialmente asignadas según sexo, luego se vera cómo juega en la constitución de un nuevo puesto la posición social de sujetos históricos concretos. A la hora de analizar las características de los individuos que elegían la carrera docente (punto 4 de este capítulo), encontramos que para muchas mujeres de la época, de acuerdo con su extracción social, la elección de la carrera docente representó una vía legítima de “liberación social”.

d) La conformación de “una legión de maestros patrioteros”

En el texto de la ley de 1875 —la que dio origen al establecimiento de las primeras escuelas normales— se hallan expresadas (artículo 5to) las obligaciones que, para con el Estado, debían tener los alumnos maestros que recibían becas de estudios: "Créanse para cada Escuela 10 becas del valor de 12 pesos fuertes mensuales, las cuales serán distribuidas por el P.E. en cada Provincia entre niñas pobres de los departamentos de campaña que quieran dedicarse al profesorado, bajo la condición que servirán a la educación de sus respectivos departamentos por doble tiempo de aquel que cursen en el estudio con el auxilio de la beca...".

El contenido del citado artículo prescribe un compromiso de los alumnos normalistas para con el Estado, a fin de asegurar que los "maestros formados" se dediquen a educar a los niños de sus respectivas localidades. Sin embargo, en el discurso de la época aparecen nuevamente argumentos que escapan a la legalidad o racionalidad, utilizados para explicar la importancia del cumplimiento de este compromiso: "Es precisamente la misma magnitud de la obra (la misión), más que el compromiso que tenes firmado, quien debe retenerlos en la enseñanza" (Memoria 1892, p. 537), (Esc. de Prof. Capital, Inf. de Direc.)

Aún así, el contenido del articulo citado permite enunciar otra de las características que asumió el proceso de creación y desarrollo de las escuelas normales. Específicamente, se hará referencia a *la ubicación geográfica* de las distintos establecimientos que se iban fundando. Este rasgo resultará aún más relevante a la hora de analizar el reclutamiento en tales instituciones.

La fundación del normalismo argentino se destacó, entre otras cosas, por la cantidad de escuelas creadas. Desde la inauguración de la escuela normal de Paraná (1869) hasta el año 1888, se crearon por lo menos una escuela normal de varones y otra de mujeres o mixtas en todas las provincias de la República. Tales establecimientos se ubicaban, todos, en las respectivas capitales. La creación de escuelas normales en ciudades pequeñas, pueblos y en la campaña fue posterior y progresiva.

Recién para 1909 se decreta la fundación de escuelas normales rurales. Mientras tanto, adquirió relevancia en las discusiones del período, el tema de la atracción de los sectores sociales que vivían en zonas apartadas. Fue motivo de preocupación, entre la intelectualidad dominante, que las escuelas normales pudieran atraer a los niños o niñas pobres “con vocación”, “con capacidad” o “con méritos”. Ya que se consideraba a estos jóvenes menos proclives al abandono de la tarea docente, al tiempo que podían resultar posibles destinatarios para cubrir los cargos en las escuelas primarias rurales.

La falta de maestros "titulados" en éstas últimas, se explicaba del siguiente modo: "los profesores y maestros de los Institutos Normales de la Nación, aceptan puestos en las escuelas urbanas de los distritos menos lejanos; pero tratándose de las más retiradas, es en vano buscarlos, no irán porque encuentran fácil colocación en la Capital de la República y en las Capitales de Provincias" (Memoria 1883, p.188, Pcia. de Bs. As., Inf. del Dir. Gral). En ciertos pasajes la situación aludida queda justifiada: "Es un hecho ya averiguado por la práctica, que el maestro joven que deja un establecimiento bien organizado, en el que ha practicado con elementos necesarios para la buena labor, y va a una escuela de campaña, casi siempre desprovista de todo (...) abruma al maestro que concluye por decepcionarse de su profesión" (Memoria 1886, p.234 Esc. Norm. de La Rioja.)

Varios autores estudiosos de este período señalan el problema que representó conformar un "ejército" de maestros, con una matrícula que se nutría de sectores medios. La aspiración de ascenso social, propia de estos sectores —sobre todo si eran hombres— los impulsaba a seguir carreras universitarias, una vez culminada la formación docente, o bien a "valerse del título" para acceder a otras ocupaciones: "...los maestros normales en su gran mayoría, aspiran a ser doctores (muchos de ellos son doctores actualmente), y no cumplen con los compromisos contraídos con el Gobierno. (Memoria 1892, p.341), Inf. especial del Comisionado Fitz Simón). Como veremos luego la falta de "modestia", propia de estos sectores sociales "en ascenso", neutralizaba, en parte la “conciencia del límite” transmitida en la formación.

En las documentaciones de la época hallamos distintos intentos para incentivar el acceso de otros sectores sociales a las normales. Entre tales iniciativas se encuentra el proyecto de convertir en régimen de internado ciertas escuelas, tal como se registra en las Crónicas del Primer Congreso Pedagógico. La estrategia que finalmente se adopta consistió en otorgar becas a “niñas pobres” o “jóvenes meritorios y pobres de fortuna”, con lo cual no quedó del todo resuelto el problema del reclutamiento de los sectores sociales más desfavorecidos.

Por fin, hacia 1910, se crean las *escuelas normales rurales*, "destinadas para dar maestros a las escuelas de la Ley Láinez..." (Memoria 1910, p.297, Esc. Norm. Rural Victoria, E. Ríos). Los motivos que impulsaron la fundación de tales instituciones aparecen explicitados de la siguiente forma: “facilitarán la obra del Consejo Nacional de Educación, formando maestros con jóvenes de la misma región, que sin mayores dificultades podrán trasladarse a las escuelas, con la ventaja de conocer el ambiente en que deben actuar” (Memoria 1910, p.154, Esc. Norm. Sto. Tomé) Precisamente en zonas donde "la acción civilizadora de la escuela (...), es más necesaria aún”. Ya que "restituyen al país la población de estas zonas, casi perdidas moralmente para nosotros" (Memoria 1910, p 150-151, op. cit.).

La preocupación principal en esta materia, puede sintetizarse con la siguiente frase: “Qué sería de un país sin una legión de patriotas por el estilo de los que organizó Bismark para cimentar el sentimiento nacional en Alemania, *una legión de maestros patrioteros* que instruyeron ciudadanos para el ejército." (Memoria 1910, p. 153, op. cit.—El subrayado es nuestro—). Con los datos disponibles ya es hora de precisar cómo se constituyó en nuestro país esta legión de "maestros patrioteros".

La primera observación al respecto nos lleva a señalar que la formación de un "ejército de maestros", para combatir la ignorancia fue más una frase metafórica que una característica de la realidad del normalismo argentino. En efecto, el número de *alumnos egresados* de las distintas escuelas normales, con las que el país iba contando progresivamente se mantuvo notablemente bajo hasta 1910. Tal como puede apreciarse en el Cuadro 2, el promedio de alumnos egresados anualmente se mantuvo entre 8 y 10 por establecimiento. Estas cifras si bien variaban entre escuelas, como así también anualmente, no reflejan un aumento progresivo. En la escuela normal de San Juan, por ejemplo, "el número anual de graduadas no era muy crecido, pese a contar muchas alumnas con el auxilio de becas de estudio, años hubo en que no se graduó ninguna maestra, como ocurrió en 1885 y en 1894; solamente dos en 1887 y una en 1900». (Esc. Normal de San Juan. Doc. interna).

Así, el pretendido ejército iba engrosando lentamente sus filas. Hacia 1892 el país contaba con 1704 maestros titulados; cifra que, comparada con el período 1875-80, cuando sólo eran 40—"entre profesores y maestros competentemente patentados" (D. S.,1880), refleja una diferencia significativa.

Cuadro 2
ESCUELAS NORMALES. MAESTROS FORMADOS, POR AÑO E INSTITUCIÓN

Año	*Cantidad de egresados (por año)*	*Cantidad de esc. normales*	*Promedio (por inst.)*
1883	98 alumnos	14	7
1884	91 alumnos	18	5
1885	90 alumnos	19	5
1886	200 alumnos	23	9
1887	259 alumnos	30	9
1889	349 alumnos	34	10
1990	249 alumnos	34	7
1991	353 alumnos	34	10

Fuentes: Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Diario de Sesiones de las Cámaras. Informes. Discursos de apertura. (Los datos se obtuvieron aisladamente, el cuadro es de elaboración personal).

Tal como aparece reflejado en el Cuadro 2, el número de maestros salidos anualmente de las distintas escuelas normales del país registra (entre vaivenes) aumentos progresivos. Sin embargo, en un análisis más detenido comprobamos que, el aumento en el número de maestros formados tuvo más que ver con la creación de nuevos establecimientos que con la capacidad de cada uno de ellos para acrecentar el número de egresados de año en año.

Si tomamos el total de los maestros titulados y lo comparamos con la cantidad de maestros en ejercicio, encontramos hacia 1892, la siguiente situación: "...hay actualmente 7054 maestros, a cargo de la Instrucción primaria, y que no habiendo dado nuestras facultades normales sino 1704, existen 5350 que ejercen empíricamente la ciencia de la educación..." (...) "...suponiendo que todos los maestros graduados ejerzan en las escuelas, lo que no es exacto, porque algunos son inspectores, o ejercen en los colegios nacionales, y otros han abandonado por completo el magisterio, para entregarse a otras especulaciones..." (Memoria 1892, p.536-37, Disc. de Graduación, op. cit).

Los Cuadros 3 y 4 reflejan la situación precedentemente enunciada, con datos parciales referidos a las distintas localidades del país. Ambos cuadros ponen de manifiesto la relación maestros formados-maestros en ejercicio y, al mismo tiempo, vincula la cantidad de éstos últimos con el número de alumnos y de escuelas existentes en el momento de plena expansión del sistema educativo nacional.

Cuadro 3

GRADUADOS EN LAS ESCUELAS NORMALES.
MAESTROS CON TITULO EN EJERCICIO,
POR LOCALIDAD

Localidad	*Graduados*	*En ejercicio*
Capital	453	340
Uruguay	142	52
Rosario	47	27
Santa Fe	21	17
Corrientes	79	72
Córdoba	49	78
San Luis	58	88
Mendoza	100	66
San Juan	71	61
Catamarca	122	60
La Rioja	28	45
Tucumán	137	33
Santiago	58	45
Salta	30	10
Jujuy	20	20
Paraná	257	113
Mercedes	8	14
Azul	15	14
La Plata	-	35
San Nicolás	-	15
Dolores	6	13
Río IV	3	17
Totales	170	1235

Fuente: Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, presentada al Congreso Nacional de 1892. Tomo II, Anexo de Instrucción Pública. Pág. 22.

Cuadro 4

ESTADO DE LA EDUCACIÓN PUBLICA EN
ARGENTINA (1889). NIVEL PRIMARIO.

Localidad	*Nº de Escuelas*	*Nº de Alumnos*	*Nº de Maestros (en ejercicio)*
Buenos Aires	630	47.898	1.342
Santa Fe	290	13.146	349
Entre Ríos	115	8.058	249
Corrientes	198	9.370	66
Córdoba	148	11.032	290
Santiago	135	6.770	192
Tucumán	111	11.797	228
Salta	98	8.979	167
Jujuy	50	2.928	93
San Luis	115	8.193	188
La Rioja	84	5.177	124
Mendoza	83	9.676	2
San Juan	69	8.501	133
Catamarca	69	7.555	116
C. y Gobernaciones	34	3.334	50
Esc. de Aplic.	34	12.915	730
Totales	2.263	175.239	4.745

Fuente: Diario de Sesiones. Congreso Nacional. Cámara de Senadores. Sesión del 6 de Mayo de 1889.